

Proyecto de Innovación Docente ID2012/065

Financiado por el Programa de Ampliación de Ayudas de la Universidad de Salamanca a Proyectos de Innovación y Mejora Docente.
Convocatoria 2012-13

MEMORIA

*Imágenes y textos-Textos e Imágenes
Innovación Docente en Filología y Cultura Clásica*

Coordinadora del Proyecto

ISABEL MORENO FERRERO

ismo@usal.es

Salamanca, 27 de Junio de 2013

ÍNDICE

	pgs.
I. EQUIPO DEL PROYECTO	3
II. INTRODUCCIÓN	
1. El porqué del Proyecto	3
2. Propósito y Objetivos (generales y específicos)	3
3. Aplicación de la Subvención Concedida	4
III. MATERIALES DIDÁCTICOS ELABORADOS Y SU APLICACIÓN	
1. Distintos temas y distintos niveles	5
2. El desarrollo (sintético) de los temas analizados.....	6
3. Necesidad de ampliación del Proyecto y ámbitos de su aplicación específica	6
IV. RESULTADOS y POSIBILIDADES.....	7
V. CONCLUSIONES	7
VI. DIFUSIÓN DE RESULTADOS Y CONTINUIDAD DEL PROYECTO	9
VII. ANEXOS: Material Didáctico	10
1. “Roma vincit! El ejército romano”: Héctor Arroyo Quirce.....	13
2. “Augusto a través del cine”: Silvia Martínez Recio.....	20
3. “Un héroe con pies de barro: A. Magno”: Guillermo Aprile.....	27
4. “Los símbolos del poder”: Isaac Pérez Hernández.....	35
5. “Épica, historia, sátira: Escipión el Africano, un héroe cansado” I. Moreno.....	40

I. EQUIPO DEL PROYECTO

Coordinadora	Isabel Moreno Ferrero	ismo@usal.es
Colaboradores	Guillermo Aprile	guillermo.aprile@usal.es
	Isaac Pérez Hernández	darkflame.philologist@gmail.com
	Silvia Martínez Recio	silmarevia@hotmail.com
	Héctor Arroyo Quirce	hectorarroyoquirce@yahoo.es
	Isabel Gómez Santamaría	isagos@usal.es

II. INTRODUCCIÓN

1. EL PORQUÉ DEL PROYECTO.

El Proyecto de Innovación Docente al que responde la presente Memoria tenía por objetivo último el planteamiento y desarrollo de una metodología de enseñanza y aprendizaje de la Filología Latina que, aplicando los medios audiovisuales, facilitase la comprensión de la lengua y la cultura latinas. Se trataba de plasmar a través de una serie de temas la interacción entre la lengua y el cine, o las series de TV, utilizando estas como un elemento de motivación y explicación de la propia lengua; y viceversa: observar cómo los aspectos que transmiten estos films (decorados, personajes, costumbres, historia, arte, etc.) pueden motivar al alumno, induciéndole a mirar con mucho más gusto e interés los textos latinos que a veces se ven no como productos de la elaboración humana sino como algo críptico casi procedente de culturas de otros planetas. En el fondo, el objetivo principal era facilitar el acercamiento del discente a esta materia, cada vez más difícil de entender por ellos.

En otro plano, es una técnica no convencional cuyo propósito trata de presentar y analizar la mejora que el método puede suponer para la mejor consecución de los objetivos y competencias que exige el EEES a nuestros Graduados, dentro, sobre todo, de una difícil materia como es ésta de la Filología Latina.

2. PROPÓSITO Y OBJETIVOS (GENERALES Y ESPECÍFICOS)

La Filología Clásica (en su vertiente de Filología Latina que es la que aquí nos compete) tiene unos propósitos muy definidos que en la actualidad, por razones diversas, se necesita completar y ampliar con una importante carga de información cultural que permita entender mejor un ámbito (Roma y su mundo, y su proyección, si no universal sí europea), cuya realidad se escapa al alumno, cada vez más imbuido de las técnicas audiovisuales, pero menos dado al trabajo especulativo y continuado que requiere la traducción y lectura de textos, y la asociación mental y cultural con esos hechos y datos del pasado que se ven como periclitados.

Nuestro propósito, pues, es doble y vario: llegar mejor al texto mediante la explicación morfosintáctica, cuya comprensión se vea facilitada por la imagen (a); y utilizar

ésta, la imagen, para motivar la lectura de los textos latinos: desde una batalla de J. César, al sistema de navegación que Ben-Hur permite entender como nadie; y como leer la descripción de las máquinas de Arquímedes en el *Ab Vrbe condita* de Livio resulta difícil, si se ven las películas, el texto, luego, se puede apreciar mejor... En síntesis los propósitos eran:

Filología Latina y cultura clásica
GENERALES y aplicables en diferentes niveles y grados de dificultad
Facilitar la aproximación del alumno a las realidades que los textos clásicos transmiten, en distintos autores, géneros y niveles de dificultad, mediante la aplicación selectiva de material audiovisual.
Despertar el interés del alumno mediante la contemplación de ciertas imágenes y secuencias filmicas seleccionadas para que trate de encontrar y aprender en los textos latinos la realidad o no, y las características específicas de lo que está contemplando en la imagen
ESPECÍFICOS
Adquirir los conceptos básicos de Filología Latina, mediante la inducción filmica en sus diversos planos, secuencias y escenas.
Aprender a traducir pasajes más complejos de carácter histórico, o técnico (poliorcética) mediante la visualización de su uso práctico en las series y films.
Afianzar el conocimiento de figuras políticas de primer orden en la historia de Grecia y Roma, cuyas personalidades han ofrecido la base de sistemas políticos, o cambios sustanciales en la historia, aplicando los textos en los que se han basado las síntesis filmicas.
Conocer el léxico de ciertos campos determinados a través de la visualización escénica: ejército, casa/-s o <i>villae</i> , vida cotidiana (utensilios, mobiliario, instrumentos médicos,...), juegos (<i>ludi</i> y <i>venationes</i>), y gladiadores, etc
Manejar giros y expresiones que, como en la actualidad, pueden jalonar la vida diaria y permitir entender el fondo morfosintáctico que los sustenta.
Lograr que el alumno obtenga una imagen razonada de la vida de Roma en su vertiente humana y política a través de la explicación de los aciertos y desaciertos de la aplicación de los datos históricos (la realidad) en la ficción (Literatura).

Queda patente tanto que los contenidos y objetivos para la formación de los Graduados en Filología Clásica se centran en los ámbitos de la **Filología Latina** (textos y su comentario; léxico y su derivación a las lenguas modernas; y morfosintaxis y su influencia en las lenguas romances), **la Historia y Civilización Latinas, y la Cultura clásica**, en general.

Una vez concedido el Proyecto que la presente Memoria pretende resumir, para desarrollarlo, con el propósito de conseguir esa mejora en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura y, sobre todo, trabajar en la adquisición de competencias de carácter genérico, los objetivos se centraron en las siguientes actuaciones concretas:

- ✚ Elaborar un material didáctico básico, acorde con los contenidos de las asignaturas que ayude y complemente la labor del profesor, y estimule el autotrendizaje,

motivando, mediante la imagen, ese estudio del alumno que se pretende potenciar y rentabilizar.

- ✚ Observar los problemas que el planteamiento general podía crear para intentar resolverlos de cara a la propia enseñanza y, secundariamente, para la solicitud de un nuevo Proyecto que mejore el presente y permita, como ahora planteamos —y luego trataremos de ejecutar—, la realización de un pequeño volumen en el que se recojan los textos seleccionados de acuerdo con el material audiovisual, se comenten, y se ilustren en el plano cultural, de *realia* y de tradición
- ✚ Desarrollar una metodología de trabajo en la clase de tipo colaborativo, adaptado también para la adquisición de competencias genéricas, que lance toda la información cultural del pasado (Roma), sobre la vida de hoy: instituciones, terminología, conceptos político-sociales y aspectos literarios.

3. APLICACIÓN DE LA SUBVENCIÓN CONCEDIDA

La cuantía concedida, más simbólica que efectiva (150€), pero que agradecemos profundamente como detalle hacia los jóvenes colaboradores, nos ha permitido ofrecerles, como los miembros más jóvenes y de economía menos sólida del Proyecto que son, un material muy necesario para el presente trabajo.

Por esta razón la subvención concedida se destinó a la adquisición de cuatro *pen drives* (uno por cada alumno integrante del grupo) para almacenar las películas y el material audiovisual sobre el que necesitaran trabajar personalmente; y un par de paquetes de folios, que también se entregaron a la Prof^a. Gómez Santamaría, colaboradora, así mismo, del Proyecto.

Y se ha comprado también una película (300) que, aunque no pasará a los Anales de la Historia del Cine, sí es importante para completar la colección de cine clásico de la Biblioteca; y, sobre todo, será un material necesario para otros trabajos o clases, y futuros proyectos si se gestan. El film es una buena muestra de la evolución del gusto cinematográfico y la ideología actual, que no siempre raya a la altura deseada, pero que siempre es didácticamente importante para tratar de educar al alumnado; sobre todo, en su apartado de transversalidad, en el tema, además, de los valores cívicos.

III. MATERIALES DIDÁCTICOS ELABORADOS

1. DISTINTOS TEMAS Y DISTINTOS NIVELES

El primer punto que debemos destacar es que este trabajo supone más una metodología y una aplicación limitada de ciertos temas y recursos al texto filológico y de éste a la presentación fílmica, que la confección de un *corpus* cerrado de oferta docente. Ésta, orgánicamente establecida, será objeto de un nuevo Proyecto docente que, caso de que se

conceda, se articulará en el próximo estadio de la Innovación Docente.

El Proyecto tenía como objetivo fijar distintas posibilidades de aproximación al texto y a la imagen, de acuerdo con los propios niveles a los que se dirigiera la enseñanza. De acuerdo con ello, dos de los temas se han dirigido prioritaria, aunque no exclusivamente, a los grados más básicos de la enseñanza de la filología y la cultura latinas (Tema I: De la República, César, al Imperio, Augusto; y II, *Roma vincit!* el ejército en Roma); en el tercero (“El poder y sus símbolos”) prima el aspecto cultural y político, con el valor de la tradición y proyección a Europa, por lo que el carácter de los textos es más complejo: son más largos, más difíciles y podrían haber sido más de no vernos dominados por el valor inicial del trabajo. En el IV (“Un héroe con pies de barro: A. Magno”) la visión aborda más el planteamiento investigador. Igual que el complemento que la responsable del proyecto ha hecho del pasaje de Escipión el Africano (V), para que los alumnos observen la proyección literaria (T. Livio) sobre la escénica, precisamente partiendo de la propia configuración escénica (la *actio*) que los dos pasajes que encierran la vida de Escipión (Inicio de su vida política e inicio de su acusación y caída, antes de su autodesierto y muerte) en “Escipión el Africano”.

Consideramos que este modo de trabajo y procedimiento didáctico puede sustituir una parte de la docencia tradicional, estimulando la comprensión y el afán de *aemulatio* del alumno, en varias fases y niveles. Si se buscaba incentivar al alumnado para que participe de forma más activa en la clase magistral al exigirle un esfuerzo adicional propio para completar las fórmulas tradicionales de aprendizaje de paradigmas y la siempre aburrida morfo-sintaxis, y el léxico, este material puede resultar de especial interés para su mejor comprensión del mundo de Roma y, sobre todo, fijar los conceptos como sólo la imagen puede hacer. Algo, una vez más, que consideramos especialmente formativo en el sentido que preconiza el EEES.

2. EL DESARROLLO (SINTÉTICO) DE LOS TEMAS ANALIZADOS

Los trabajos han permitido analizar textos, seleccionar el material teórico al que ajustarlo, aplicar bibliografía de distinto tenor a lo estudiado, y, sobre todo, manejar la imagen de distintas películas y series aplicando sobre ellas el conocimiento que aportan los originales latinos y, en ocasiones, griegos.

El resultado del trabajo, visto desde la óptica de la coordinación, se aprecia cuidado, variado, muy selectivo, muy cuidado didácticamente, y, en ocasiones, de notable altura investigadora. Otras veces, en cambio, ha primado la aplicación docente a niveles de iniciación, en los que el planteamiento morfosintáctico (César, Cicerón, Velejo y Floro y los epitomadores del s. IV, y, ocasionalmente, Livio) resultará muy útil. Igual que el ámbito cultural, donde la baza del atractivo militar (el estudio del ejército) sigue siendo fundamental para la docencia de los jóvenes en Bachillerato y Primeros Cursos de la Facultad. En cambio, los otros dos elementos, de mayor alcance y profundidad filosófico-política, se han mostrado especialmente adecuados para su aplicación en los cursos de 3º de Filología Clásica —donde se imparte épica (Virgilio) e historiografía (T. Livio)—, 4º (Historia y

civilización latinas), y, por supuesto, la docencia del MUPES en el apartado de Innovación Docente.

Como muestra del tipo de trabajo realizado, se adjunta una breve síntesis de cada uno de ellos, con algunos de los apartados principales que han desarrollado en el conjunto del trabajo. Hay, además, hay un índice de éste en cada tema, con unas breves líneas críticas sobre lo que ha supuesto la aportación del Proyecto a su propia formación, y otras tantas sugerencias sobre nuevos proyectos.

Desde el punto de vista de la coordinación, tanto de la Profª. Gómez Santamaría, cuyas sugerencias filológico-didácticas me han sido muy útiles, como mía, el tema y su plasmación y desarrollo ha sido un éxito. Los alumnos encargados del Proyecto han puesto toda su ilusión y, de paso, ampliado mucho su propio conocimiento de la Filología Latina, a la vez que han facilitado a sus compañeros el trabajo docente. Pocas recompensas hay tan gratas para quien ha pensado, planificado y contribuido a realizar una tarea como ésta.

3. NECESIDAD DE AMPLIACIÓN DEL PROYECTO Y ÁMBITOS DE SU APLICACIÓN ESPECÍFICA

El problema y la ventaja de tal Proyecto es que, habiéndose cerrado con éxito en los límites iniciales proyectados deja aún mucha tarea pendiente, dentro de los temas elegidos, y, a la vez, abre otras muchas posibilidades. De hecho, en todos los temas abordados, como aquí se pone de manifiesto (cf. Anexos) se ha trabajado en unos aspectos y unos autores reducidos y concretos, según en cada caso ha ido exigiendo el nivel y el argumento elegidos. Pero ambas cosas son susceptibles de ser ampliadas: por ej., el ejército a la propia teoría poliorcética; la serie *Roma* al arte, vida cotidiana, juegos, figuras menos conocidas de la República, valores políticos de los sistemas políticos...; la figura de A. Magno, a los elementos literarios: retórica (discursos), técnica militar, religión, etc. Y, sin duda, los propios símbolos de poder, cuya presencia puede rastrearse tanto en casi todas las películas utilizadas o no en el trabajo, como en su proyección sobre el futuro en las diversas cortes europeas y estados, más o menos modernos.

Lo cual, sin embargo, tampoco cerraría el Proyecto porque muchas temáticas y materias, y muchos films —algunos famosos; otros más desconocidos para los jóvenes de hoy (“Helena de Troya, de R. Wise) — han quedado fuera de este análisis, y su estudio resultaría fundamental para cerrar en una primera fase este tipo de aproximación a la filología y la cultura latinas.

Por otra parte, el Proyecto requeriría ya en esa segunda fase una buena selección de textos a modo de guía (temática y por autores), con los textos y sus traducciones que permita a los profesores encontrar con rapidez unos datos, por un lado filológicos (una buena selección de textos de distintos autores sobre un tema, materia y film); y, por otra, un buen comentario de los datos culturales, ambientales, de *realia*, y filmicos, para explicar los pasajes en relación con las propias series y películas, las utilizadas y las mencionadas en un segundo plano.

En definitiva, un manual, que ofreciera a los Profesores la comodidad de encontrar un buen material dispuesto, ajustado a niveles, comentado y traducido, y fácil, por ende de aplicar a la docencia de modo siempre complementario en estas fases todavía iniciales. En esa línea hay que destacar que también es el momento de empezar a fijar los porcentajes y fórmulas para su mejor evaluación; al menos en el apartado de Actividades complementarias debería especificarse. Todo ello, el texto sobre todo, necesita una reflexión y un gran trabajo en el plano de la presentación y organización. A ello dedicaríamos nuestro próximo esfuerzo.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El Proyecto, que desde el punto de vista de la teoría, la investigación de los temas, y su buena aplicación didáctica tiene gran interés, presenta un problema práctico que, de momento, no podemos resolver: el hecho de comprobar su aplicación en los niveles iniciales a los que, en parte, va dirigido. Sí es cierto que, después de la aplicación de la didáctica del Máster (MUPES) uno de los colaboradores, Héctor Arroyo, utilizó la idea que ya se barajaba para el Proyecto para sus Prácticas docentes; y Silvia Martínez confeccionó su Memoria del MUPES sobre tal base y con tal proyección. Pero aún no ha podido aplicarse sistemáticamente, dado que, como tal Innovación, es ahora cuando se está presentando.

Confiamos en que en un futuro próximo se pueda opinar con fundamento estadístico sobre la fórmula.

V. CONCLUSIONES

Desde el punto de vista de los propios alumnos colaboradores del Proyecto, los resultados obtenidos en relación con esta iniciativa de Innovación Docente que ha tratado de desarrollar un diseño de enseñanza-aprendizaje encaminado a la adquisición no sólo de conocimientos específicos sino también competencias generales, tal y como consta en sus comentarios —los de los años de docencia precedentes no se evaluaron a través de la realización de encuestas de satisfacción, que hubieran permitido llegar a conclusiones definidas, porque la enseñanza en aquél momento no se planteó como una fórmula evaluable sobre la que plantear un debate, sino como una forma de complemento didáctico—, se pueden agrupar de este modo:

Valoran muy positivamente

- a. El trabajo práctico de revisión fílmica y la búsqueda de los textos en los que se han basado los guionistas y directores, por su interés formativo e informativo, la relación con las asignaturas y la metodología utilizada para su desarrollo. Indican la conveniencia de aumentar este tipo de actividad, extraordinariamente formativa para ellos, y para su propia experiencia docente, y para el Profesorado que utilice el material reunido a tal efecto.
- b. Las actividades complementarias como medio de motivar el interés por la asignatura

- c. La efectividad de las imágenes como medio para el aprendizaje y metodología para la comprensión de pasajes difíciles; y la buena recepción en el caso de la teoría visualmente expuesta para su recuerdo y aprendizaje.
- d. La elaboración del material como medio de mejorar su formación y su capacidad organizativa de cara a los alumnos en una temática enfocada de modo diferente al habitual.
- e. El gran partido que se le puede sacar al material como contribución a las actividades complementarias, y su posibilidad de aplicación de cara al autoaprendizaje del alumno joven y su formación integral (desde historia a política actual, y desde lectura y literatura, a modos de conducta).
- f. El gran interés del Proyecto (realización y contenido) para su futuro profesional.
- g. Su grado de dedicación e implicación en la asignatura y la materia.
- h. La importancia de la colaboración con sus compañeros y Profesoras a la hora de la propia confección del trabajo. El Proyecto ha resultado una buena combinación de experimento docente y mejora en la propia técnica investigadora, ha facilitado la relación científica y ofrecido nuevas perspectivas de trabajo.

Valoran aceptablemente:

- ✚ Las explicaciones que puede ofrecerse al alumnado, si bien manifiestan, en general, la preocupación por el tiempo que sería necesario para aplicarlas dentro de los estrechos límites temporales que permiten los Programas de todo tipo (Bachillerato; Grado; incluso Máster).
- ✚ El material didáctico de textos y datos que les será de gran utilidad personal y para sus compañeros. Pero, como en el punto anterior, manifiestan su deseo de completarlo. Lo consideran insuficiente y, si no mejorable, si claramente ampliable.

Desiderata

- ✚ Solicitan para el futuro más tiempo para la realización del trabajo: convocatoria con más plazo, posibilidad de ampliarlo a dos años y cerrarlo con un Proyecto (libro) a cuya difusión dé lugar o contribuya a difundir la propia Universidad
- ✚ Disponer de material de apoyo oficial (de la Universidad), en el uso de cierto material indispensable para el Proyecto (captura de escenas; montaje de secuencias; o simple reproducción de material fotográfico, cartográfico o cualquiera que suponga la difusión de imágenes, muchas veces sometido a derechos de reproducción reservados, aunque sea por motivos científicos y sin ánimo de lucro. Nuestra labor es educativa, no administrativa.
- ✚ Han tenido problemas para compatibilizar la realización del trabajo con las restantes tareas (investigadoras en algunos casos; docentes en otros), y consideran que se requiere o más tiempo, o más margen, o un apoyo institucional (en el tratamiento de material audiovisual) para resolver los problemas de difusión de un material sustancial en el Proyecto. Si éste no se puede manejar, reproducir u ofrecer, junto al texto latino que lo sustenta u origina, gran parte de la fuerza del Proyecto se pierde

Todo lo precedente permitiría, sin duda, mejorar la enseñanza-aprendizaje de la Filología Latina (genéricamente: también la literatura, la historia o el arte,...) de los Graduados en Filología Clásica, y el alumnado de Bachillerato y Cultura Clásica, salvando el problema —

que reconocemos que es grave—, del estrecho margen temporal que deja la docencia tradicional.

No obstante podemos decir también que el trabajo desarrollado nos ha permitido constatar dos hechos que consideramos importantes en relación con las nuevas metodologías que preconiza el EEES para el avance y optimización de la enseñanza actual:

- La falta de una fácil aplicación del método dentro de una enseñanza que tiende a ser más tradicional de lo que quizá a estas horas debería, dentro de un marco de trabajo que, comparativamente, se observa como poco rentable pedagógica e informativamente
- Y el ámbito de su aplicación: inicialmente, nos parece que este tipo de trabajo podría encontrar su mejor eco en la evaluación continua dejando la realización de exámenes — que no es el único método de evaluación, aunque sí siga siendo fundamental— para la parte de la enseñanza más tradicional y lógica en una Filología Clásica, cuya finalidad es la lectura y comprensión de un texto. Eso sigue siendo difícil, aunque se ayude con estos recursos.

Ambos aspectos señalados requerirían de iniciativas encaminadas a conseguir una adaptación que permita realmente plantearse la posibilidad de formación del alumnado en competencias. Por supuesto, es evidente que en nuestra especialidad este tipo de trabajo es posible, porque el número de alumnos es reducido; en los grandes, sería, sin duda, más difícil.

VI. DIFUSIÓN DE RESULTADOS Y CONTINUIDAD DEL PROYECTO

Está previsto presentar la experiencia metodológica llevada a cabo con este equipo, en la **IV Jornada Nacional sobre Estudios Universitarios** que tendrá lugar en Castellón, los próximos 8-9 de Julio. De momento se completa así la tarea de Innovación Didáctica de la responsable del equipo y sus años de docencia utilizando este sistema a un nivel complementario (Asignaturas de Creación Específica) u ocasional (en las clases teóricas de Textos de 3er Curso de Filología Clásica, y 4º, Historia y Civilización latinas).

Como en la Memoria ya incluimos un adelanto de la temática y fórmulas de aproximación al análisis de los textos y las imágenes. Por supuesto, los alumnos que lo deseen podrán publicar en el Repositorio de la Universidad su trabajo, para que pueda ser conocido y utilizado por el Profesorado y alumnos que lo requieran.

No obstante, con mayor proyección amplitud y detalle, para el grueso de los trabajos se está preparando un volumen monográfico (probablemente on-line) sobre cuya publicación se informará a la Universidad (Vicerrectorado de Planificación Académica), pero del que se tendrá noticia también por los informes de la propia Editorial (Liceus, E-Excellence, probablemente).

Por lo que se refiere a la continuidad de este Proyecto, es intención del equipo de trabajo solicitar, si ello es posible, un nuevo Proyecto en el que se intentará introducir las

mejoras necesarias en el diseño de la actividad de aprendizaje de la asignatura al tiempo que se implementa un nuevo elemento que puede ayudar a conseguirlo: la aplicación

Agradecimientos

Por último, pero no menos importante, sólo me queda agradecer a los componentes del equipo su ilusión, capacidad de trabajo, responsabilidad y ayuda en la realización de este Proyecto, cuyo material completo, ampliado y con más proyección, pretendemos que vea la luz pronto en un volumen que estamos preparando. Quiero, no obstante, singularizar mi gratitud hacia la Prof.^a Gómez Santamaría, cuya experiencia docente a través sobre todo de la asignatura de "Latín" (102701), de 1º del Grado en Filología Hispánica y la docencia en la asignatura "Metodología en la especialidad de Latín y Griego", (302057), en el Máster Universitario de Profesor en Enseñanza Secundaria (MUPES), nos ha resultado de sustancial importancia; igual que su colaboración en la dirección y tutela, directa e indirecta, del equipo de trabajo.

Así mismo deseo expresar mi gratitud al Vicerrectorado de Planificación y Ordenación Académica la concesión de este Proyecto, por lo que ha servido de motivación y estímulo para los jóvenes componentes del equipo.

Y a los que, de un modo u otro, nos han permitido usar un material audiovisual del que son autores, y cuyo uso, en una finalidad didáctica más necesaria cada día, pretende divulgar y agradecer en lo posible su propio trabajo. Todo lo que es susceptible de ser utilizado como medio de enseñanza nos permite aprender...

Isabel MORENO FERRERO
Prof^a. Titular de Filología Latina
Universidad de Salamanca

VII. ANEXOS

MATERIAL DIDÁCTICO

ANEXO 1.

ROMA VINCIT! EL EJÉRCITO ROMANO

Héctor Arroyo
hectorarroyo@usal.es

1. INTRODUCCIÓN: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

Dada la creciente e imparable importancia de las nuevas tecnologías y el escaso atractivo que la filología y las humanidades, en general, despiertan en el mundo actual, se hace imprescindible aportar en las aulas una nueva perspectiva que, sobre todo en este campo, ayude a atraer el interés del alumnado. De acuerdo con esto, el objetivo de este capítulo se centra en la enseñanza del ejército romano, cuya relevancia para el devenir de Roma es indiscutible, a través del estudio de textos en lengua latina junto con imágenes audiovisuales que contribuyan a facilitar su comprensión. Para la enseñanza del ejército romano se cuentan por decenas las películas o series y, en lógica correspondencia, la bibliografía sobre métodos didácticos es abundante; sin embargo, en general no parece haber profundo interés en la enseñanza y el aprendizaje del latín. El propósito de este capítulo, justamente, es abordar esa faceta que, por su dificultad y por intereses diversos, ha quedado siempre relegada de este tipo de obras o estudios y situar al latín en el lugar que le corresponde, esto es, en la base del aprendizaje mismo. Creemos que esta simbiosis texto-imagen resultará muy útil para el Profesorado y los alumnos.

En la actualidad los estudiantes españoles empiezan a tener sus primeros y tímidos contactos con el latín en una asignatura optativa de 4º ESO; pero no es hasta el Bachillerato de Humanidades cuando los alumnos pueden desarrollar mayores competencias en el conocimiento del latín y la civilización romana a través de la obra de Julio César y Cicerón. Es a este primer nivel, clave para atraer al alumnado, al que se ha decidido dirigir este capítulo del Proyecto de Innovación Docente. En consecuencia, los autores seleccionados son Julio César —*De Bello Gallico* y *De Bello Civili*—, y, como sustituto de Cicerón, *Ab Urbe Condita* de Tito Livio, más vinculado por su temática al ámbito militar y, además, muy semejante a la obra del Arpinate en cuanto al estilo se refiere. Ambos autores son representativos de la lengua y el pensamiento clásicos.

En lo referente a la metodología, el alumno debe trabajar primero y a partir del texto latino, esto es, analizarlo, comentarlo y traducirlo; y, una vez comprendida y asimilada la información que este transmite, se utilizan las imágenes audiovisuales. Pero también, según las circunstancias, se puede trabajar de modo alternativo y complementario, ofreciendo al alumno en primer lugar una selección de escenas que ilustren un determinado aspecto bélico —por ejemplo, el armamento o las técnicas de combate—, y usándolas después como base para el aprendizaje del léxico o las expresiones sintácticas correspondientes.

De las obras anteriormente mencionadas se han escogido distintos pasajes que ilustran algunos de los principales elementos del ejército romano tales como la disciplina, las arengas o las armas, entre otros. Mediante el análisis de los textos el alumno aprende léxico y conceptos militares básicos al mismo tiempo que adquiere y mejora sus conocimientos morfológicos y sintácticos; las imágenes complementan su formación. Se ha intentado establecer cierta correspondencia entre las escenas audiovisuales y el texto latino, de modo que la exposición resulte más didáctica. Además, en notas a pie de página se ofrecen textos complementarios o referencias de otros autores latinos o griegos que no han sido incluidos, bien por exceder el nivel de dificultad, bien por estar redactados en griego clásico; estos textos, con la ayuda del profesor y de una traducción, aumentan y refuerzan los conocimientos del estudiante. Por otro lado, es posible adaptar esta metodología a niveles académicos superiores, lo que permite ampliar el catálogo de autores e imágenes audiovisuales y, en último término, multiplicar las posibilidades didácticas.

A continuación, se presenta el índice de este capítulo, que muestra la diversidad de temas tratados:

2. ÍNDICE GENERAL

1. Introducción	2
2. Las Arengas: el General y su Ejército	2
3. <i>Pedem Conferre</i> : el Ejército entra en Combate	7
3.1. El Desastre Romano en Cannas: Roma al Borde del Precipicio	7
3.1.1. Formación del Ejército Romano	7
3.1.2. La Batalla de Cannas (216 a. C.)	9
3.2. Farsalia y Tapso: el Relato de Dos Batallas Decisivas	12
3.3. El Modo de Combatir de las Legiones: la <i>Testudo</i> y el <i>Pilum</i>	16

3.4. <i>Titus Pullo et Lucius Vorenius</i>	17
3.5. La Caballería Romana	19
3.6. Emboscadas: el Azote de los Bárbaros	20
3.7. El Arte del Asedio	25
3.7.1. Alesia: el Fin de la Guerra de las Galias	25
3.7.2. Toma de Oreó: Armas de Asedio	27
3.8. La Armada: la Conquista del <i>Mare Nostrum</i>	29
4. La Disciplina Militar	30
5. Otros Aspectos	33
6. Últimas Consideraciones	35
7. Bibliografía, Filmografía, Recursos en Línea	37

3. BLOQUE TEMÁTICO: LA BATALLA DE CANNAS (216 A. C.)

De acuerdo con el propósito de esta Memoria, seleccionamos aquí, a título ilustrativo, uno de los capítulos del trabajo realizado para que pueda observarse mejor lo que se ha planteado en los objetivos y la metodología. Ofrecemos el apartado dedicado a la batalla de Cannas, en donde el general cartaginés Aníbal aniquiló al ejército romano y que supuso uno de los momentos más críticos en la historia de la República romana.

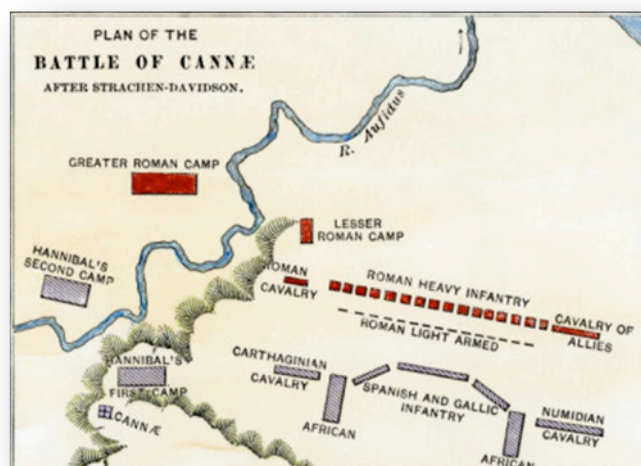
3.1.2. BATALLA DE CANNAS (216 A. C.).

En la película *Aníbal, el peor enemigo de Roma* está recreada esta batalla. Antes del enfrentamiento, Aníbal expone a sus generales la estrategia para derrotar a las legiones romanas; sobre una mesa se dibuja la célebre disposición del ejército de Aníbal en forma de cuña (*cuneus hostium*). A continuación aparecen los dos ejércitos desplegados en el campo de batalla, uno frente al otro, en sus respectivas posiciones. Frente a las legiones romanas se extiende en forma de arco (“como la parte externa de un arco, fuerte pero flexible”- Aníbal) el ejército cartaginés. Por otra parte, se observa en la primera línea del ejército cartaginés cómo los escudos y vestimentas de los soldados difieren entre sí, prueba de su carácter mercenario, frente a la uniformidad del ejército romano. A este respecto es muy significativa la narración de la batalla de Zama en la que Livio (Liv. 30. 34) afirma que el grito de guerra de los romanos era uniforme y por ello más temible (*congruens clamor ab Romanis eoque maior et terribilior*), mientras que el de los cartagineses era discordante debido a la presencia de lenguas de muchos pueblos (*dissonae illis, ut gentium*

multarum discrepantibus linguis, uoces)¹. Este texto, útil para la explicación del gerundio y gerundivo latino, describe con todo detalle la estrategia cartaginesa y la matanza romana.

Clamore sublato procursum ab auxiliis et pugna leuibus primum armis commissa; deinde equitum Gallorum Hispanorumque laeuum cornu cum dextro Romano concurrir, minime equestris more pugnae; frontibus enim aduersis concurrendum erat, quia nullo circa ad euagandum relicto spatio hinc amnis, hinc peditum acies claudebant. Sub equestris finem certaminis coorta est peditum pugna, primo et uiribus et animis par dum constabant ordines Gallis Hispanisque; tandem Romani, diu ac saepe conisi, aequa fronte acieque densa impulere hostium cuneum nimis tenuem eoque parum ualidum, a cetera prominentem acie. [...] Qui cuneus ut pulsus aequauit frontem primum, deinde cedendo etiam sinum in medio dedit, Afri circa iam cornua fecerant inruentibusque incaute in medium Romanis circumdedere alas; mox cornua extendendo clausere et ab tergo hostes. [...] Postquam omnium animos oculosque occupauerat certamen, tum arreptis scutis, quae passim inter aceruos caesorum corporum strata erant, auersam adoriuntur Romanam aciem, tergaque ferientes ac poplites caedentes stragem ingentem ac maiorem aliquanto pauorem ac tumultum fecerunt (Liv. 22. 47-48).

En el relato de Livio la batalla comienza con el choque de las tropas ligeras (*pugna leuibus primum armis commissa*), mientras que en la película se empieza directamente con el enfrentamiento de las caballerías, sin especificar qué ala se lanza al ataque. En el texto esta embestida ocupa el segundo movimiento y Livio refiere que se trata de la caballería del ala derecha romana y la izquierda



Formación de los ejércitos en Cannas

cartaginesa, las que están junto al río (*deinde equitum Gallorum Hispanorumque laeuum cornu cum dextro Romano concurrir*). En este enfrentamiento se observa cómo ambas caballerías chocan de frente, sin atenderse al estilo de lucha de la caballería, debido a la falta de espacio para maniobrar (*minime equestris more pugnae; frontibus enim aduersis concurrendum erat, quia nullo circa ad euagandum relicto spatio hinc amnis, hinc peditum acies claudebant*). Sea como fuere, la caballería cartaginesa pone en fuga a la romana, un movimiento crucial para conseguir la victoria. Es entonces cuando se inicia el combate de la infantería (*coorta est peditum pugna* —“los romanos

1 Uno de los motivos de elogio de Aníbal por parte de Polibio (XI 19.4) es precisamente la multitud tan ingente de diferentes pueblos que militaron a sus órdenes y que jamás se rebelaron, ni aun en circunstancias difíciles.

responderán enviando otra oleada de infantería”—, Aníbal). En la película, a pesar del caos reinante en la escena, es posible percibir el primer choque y cómo paulatinamente los cartagineses van absorbiendo a los romanos hasta rodearlos por completo, tal y como describe Livio. Finalmente, los cartagineses atacan por la espalda a las líneas romanas y los masacran (*auersam adoriuntur Romanam aciem, tergaque ferientes ac poplites caedentes*).

Poplites caedentes designa la técnica habitual para derribar a un enemigo: cortarle las corvas. La ejecución de esta técnica puede verse en dos escenas de la serie *Roma*, y en otra de la serie *Espartaco: sangre y arena*. La primera de ellas se da en el capítulo *Egeria* (1x06) cuando un joven Octavio se está entrenando con Tito Pulo. La escena en sí es además un magnífico ejemplo del entrenamiento que seguían los reclutas y de las diversas técnicas de esgrima antigua. Lo que interesa de esta escena es precisamente cómo Octavio consigue derrotar a Pulo: cortándole la corva de la pierna izquierda, la que tiene adelantada para mejor poder sujetar el escudo. El segundo ejemplo se encuentra también en esta serie en el capítulo *La batalla de Filipos* (2x06), en una de las escenas más épicas y emotivas de la misma cuando Bruto, una vez perdida toda esperanza de ganar la batalla, se dirige solo frente al ejército de Antonio y Octavio, decidido a morir con honor. Rodeado completamente, en uno de sus desesperados intentos por herir a algún soldado enemigo, consigue cortar la corva de uno de ellos para a continuación ser acuchillado repetidas veces y caer muerto, una muerte que inevitablemente trae a la memoria aquella que él mismo infligió a César. En el ejemplo de *Espartacus: sangre y arena* (3x10), la rebelde Naevia sufre el mismo golpe a manos del joven César.

4. CONCLUSIONES.

La innovación docente se antoja indispensable en el ámbito de la Filología Clásica, cuya didáctica inevitablemente habrá de adaptarse a los nuevos tiempos si se quiere evitar que estos estudios queden aún más obsoletos y rezagados, sobre todo en los primeros niveles de la enseñanza, donde parece extenderse entre los alumnos cierto desapego por ellos. Este capítulo pretende aportar una posible solución a estos problemas, que corren el riesgo de convertirse en crónicos y sepultar definitivamente esta disciplina. La metodología señalada aúna la utilización de textos latinos e imágenes audiovisuales con el fin de mejorar la formación de los estudiantes y de hacer estos estudios más atractivos y dinámicos para un nuevo tipo de alumnado cuyo mundo está configurado a través de monitores de televisión y pantallas de ordenador. Este hecho, sin embargo, no debe hacer olvidar el propósito final: la enseñanza del ejército a través de textos en lengua latina. Con el uso de las nuevas tecnologías se corre el riesgo de relegar el texto latino a mero

instrumento auxiliar, eclipsado por las trepidantes escenas audiovisuales. Esto no debe suceder bajo ningún concepto, el latín debe ser siempre el comienzo, el pilar sobre el que se sostiene el resto de los conocimientos, y las nuevas tecnologías sólo un medio para favorecer su aprendizaje, no un sustituto.

5. CRÍTICA Y SUGERENCIAS PARA ALCANZAR MEJOR EL OBJETIVO.

Con la elaboración de este Proyecto se ha pretendido ofrecer una metodología innovadora y atractiva, tanto para los estudiantes como para los profesores; sin embargo, por diversos motivos, quedan pendientes ciertas posibilidades, algunas evidentes y otras aún por descubrir, que vendrán a completarla y perfeccionarla.

La primera de ellas, y probablemente una de las más manifiestas, es la ampliación de ambos catálogos, el filmico y el textual. Muchos y muy notables son los pasajes textuales, tanto principales como complementarios, y las películas y series que no han sido incluidas en este trabajo. Un estudio más prolongado permitirá examinar más imágenes audiovisuales y llevar a cabo un despojo más detallado de los textos. En segundo lugar y en estrecha relación con la primera mejora, hay aún varios componentes del ejército romano que no han sido tratados ni desarrollados, aunque sí recogidos de un modo somero, tales como el culto o el valor de los presagios en el seno del ejército, entre otros.

Otra de las mejoras más significativas, y en la que actualmente ya se está trabajando, es aplicar esta misma metodología al mundo de los videojuegos, que brindan un sinfín de excelentes posibilidades didácticas. Muchos de los elementos militares que aparecen en los textos, como armas de asedio o técnicas de combate, están representados y excelsamente recreados en algunos videojuegos. Estos, además de contar con el componente visual, al igual que las películas y series, permiten una mayor interacción entre el ejército romano y el alumno, quien puede elegir entre ser un soldado y combatir en primera línea de combate o un general al mando de todas las legiones. Su buen aprovechamiento será de gran utilidad para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, quisiéramos destacar lo enriquecedora y positiva que ha resultado la experiencia de participar y colaborar en un trabajo de equipo con esta temática y esta finalidad. La relación, discusión e intercambio de ideas y métodos con compañeros y profesores en esta actividad de elaboración de un Proyecto de Innovación Docente nos ha permitido completar nuestra propia formación. Gracias a él hemos tenido la oportunidad de seguir adquiriendo nuevos conocimientos, tanto didácticos como los propios de la disciplina filológica, y de reflexionar no sólo sobre la propia materia de enseñanza, sino también sobre la necesidad y la importancia de proponer a los

estudiantes respuestas y estímulos innovadores que ayuden a aumentar la calidad de la enseñanza en las aulas españolas. Por todas estas razones consideramos, incluso, que sería deseable mayor participación y profundización en un proyecto de estas características.

ANEXO 2.

AUGUSTO A TRAVÉS DEL CINE

Silvia Martínez Recio
silmarevia@hotmail.com

El objetivo de este trabajo es mostrar cómo se puede utilizar el cine para la didáctica del latín, centrándose en la figura de Augusto y los acontecimientos importantes de su tiempo. Los aspectos tratados son de diferentes ámbitos: lingüísticos (léxicos, sintácticos y morfológicos), literarios, históricos, culturales, etc. En cada caso se ha explicado de qué forma se puede mejorar la comprensión por parte de los alumnos de los conceptos que se tratan.

Esto no pretende ser un trabajo exhaustivo: ni se han empleado todas las películas en las que aparece el personaje de Augusto, ni todas las fuentes que hablan de él. Lo que se intenta es ilustrar algunas de las ventajas que presenta la asociación entre determinados textos e imágenes para la enseñanza del latín, especialmente para el nivel de secundaria, pero teniendo en cuenta las posibilidades para otros niveles.

Para ello, se han seleccionado, como material audiovisual, dos películas y dos series. En primer lugar, tenemos la serie de la HBO *Roma* (2005 y 2007), principalmente, la segunda temporada, ambientada al final de la República, en la que se muestran tanto los principales hechos históricos de la época como la forma de vida de las clases menos privilegiadas. También se ha utilizado, para el periodo que sigue a la muerte de César, la formación del Triunvirato y la batalla de Filipos, *Julio César*, película de 1953 basada en la obra de Shakespeare y dirigida por Joseph Mankiewicz. Otra película importante ha sido *Cleopatra* (1963) del mismo director. Por último, se ha empleado la serie de la BBC *Yo Claudio* (1976), creada por Jack Pullman a partir de la novela de Robert Graves.

En cuanto a los textos seleccionados, hay gran variedad en los géneros literarios a los que pertenecen. Destacan las obras historiográficas y biográficas, pero también se han utilizado discursos, textos líricos, épicos, etc. En principio, este trabajo se centra en las fuentes en latín, pero, debido a la importancia de algunas obras en griego, tanto por la

información que proporcionan como por una gran presencia en las representaciones filmicas, ocasionalmente se ha apoyado en algunos autores griegos (Plutarco, Apiano, etc.). Esto aporta un gran valor a la didáctica de la literatura, ya que, además de mostrar las características de cada género y las peculiaridades de los distintos autores de los textos que aparecen, y las distintas perspectivas de los textos griegos y los latinos, se ve el tipo de información que proporciona cada uno, además de mostrar en qué contexto se producía una obra literaria.

A continuación, se incluye el índice de los apartados que se han trabajado en este bloque (sobre Augusto) y, como ejemplo, uno de ellos, el capítulo 7 (La batalla de Módena) para que se vea el método, sus posibilidades y sus resultados parciales.

Índice

1. Introducción
2. El retrato de Augusto
3. Ascenso al poder
4. Ratificación de los decretos de César
5. La Segunda *Filípica*
6. Marco Antonio decide pedir el gobierno de la Galia
7. La batalla de Módena
8. Octaviano se hace nombrar cónsul por la fuerza
9. El Triunvirato
10. La batalla de Filipos
11. Accio
12. Livia
13. El sistema político
14. Leyes de Augusto sobre el matrimonio
15. Los sellos de Augusto
16. Agripa y Mecenas
17. Destierro de Julia y Póstumo
18. Muerte y sucesión
19. Augusto como impulsor de la literatura de su tiempo

7. La batalla de Módena

Anno urbis septingentesimo fere ac nono, interfecto Caesare, civilia bella reparata sunt. Percussoribus enim Caesaris senatus favebat. Antonius consul partium Caesaris civilibus bellis opprimere eos conabatur. Ergo turbata re publica multa Antonius scelera committens a senatu hostis iudicatus est. Missi ad eum persequendum duo consules, Pansa et Hirtius, et Octavianus, adulescens annos X et VIII natus, Caesaris nepos, quem ille testamento heredem reliquerat et nomen suum ferre iusserat. Hic est, qui postea Augustus est dictus et rerum potitus. Quare profecti contra Antonium tres duces vicerunt eum. Evenit tamen ut victores consules ambo morerentur. Quare tres exercitus uni Caesari Augusto paruerunt. (EVTR. 7.1).

Aproximadamente en el año 709 desde la fundación de la ciudad, tras el asesinato de César, se reanudaron las guerras civiles. Como el senado favorecía a los asesinos de César, el cónsul Antonio, perteneciente al partido de César, intentó acabar con ellos mediante una guerra civil. Antonio, puesto que había cometido muchos crímenes en medio del desorden del estado, fue declarado enemigo por el senado. Para perseguirlo fueron enviados los dos cónsules Pansa e Hircio, y Octaviano, un joven de dieciocho años, sobrino de César, al que había nombrado heredero en su testamento y había ordenado que llevara su nombre. Éste es el que después se llamó Augusto y alcanzó el poder. Después de marchar contra Antonio lo vencieron los tres generales. Sin embargo, sucedió que ambos cónsules, victoriosos, murieron, por lo que los tres ejércitos quedaron bajo el mando de uno solo, César Augusto².

consulem adgreditur, obsidio Mutinae liberat Brutum, Antonium exuit castris. (FLOR. *Epit.* 2.15.1).

Ataca al cónsul, libra a Bruto de su asedio de Módena y despoja a Antonio de su campamento³

Al principio de la segunda temporada de *Roma*, Antonio y Octaviano están del mismo lado. Sin embargo, tras discutir por la herencia de César y que el segundo vendiera sus posesiones para pagar lo que César había legado a los ciudadanos romanos, como cuenta Apiano (*BC* 3.17-18), se va a Campania y recluta un ejército (Cap II).

Eutropio explica cómo, mediante el testamento de César, Octaviano tomó el nombre de éste. En *Roma* se ve cómo empieza a usar este nombre: Antonio cuenta a Cicerón que los soldados lo vitorean como “César” (Cap. III); cuando Pulo —uno de los dos protagonistas

2 Traducción de Emma Falque (1999), Madrid, Editorial Gredos.

3 Traducción de Gregorio Hinojo Andrés e Isabel Moreno Ferrero (2000), Madrid, Editorial Gredos.

principales del film— lo llama Octavio, tras la batalla de Módena (Cap. IV), lo corrige, etc. En cuanto al título de Augusto, se le dará más tarde, en el 27 a.C., por sugerencia de Munacio Planco (SVET. *Aug.* 7). En *Yo Claudio* los personajes se refieren a él a veces como César y otras como Augusto.

En el capítulo III, un pregonero anuncia que Marco Antonio ha sitiado Módena. Se refiere a él como “rebelde”, lo que hace alusión a que el Senado lo había nombrado enemigo público (*a senatus iudicatus est*). También explica que los generales Hircio y Pansa fueron enviados a enfrentarse a él, con la ayuda de César Octavio, al que llama “joven patriota”. En el capítulo IV, el pregonero anuncia que están a punto de entrar en combate.

Al principio del capítulo IV, se ven los resultados de la segunda batalla de Módena: Octaviano ha vencido y comenta a Pulo que Marco Antonio ha huido a las montañas Cisalpinas. En su campamento habla con Agripa y Mecenas, que le anuncia que Hircio y Pansa han muerto, hablan de las ventajas que ello suponía para él. No sólo tiene para él solo, como señala Eutropio, tres ejércitos, sino también la fama que le proporciona la victoria.



Aunque como fuentes utilizadas para la serie tienen más importancia las obras de Floro y autores griegos como Apiano y Dión Casio, también el *Breviario* de Eutropio relata

estos acontecimientos. Los textos de este autor son más adecuados para el nivel de secundaria. En concreto, en este texto, hay gran variedad de estructuras sintácticas que entran dentro de los objetivos de la asignatura de Latín. Tenemos distintos tipos de participios, absolutos (“*interfecto Caesare*”, “*turbata re publica*”) y concertados (“*missi ad eum persequendum duo consules*”, “*profecti contra Antonium*”; “*multa Antonius scelera committens*”), infinitivos (“*opprimere eos conabatur*”, “*nomen suum ferre iusserat*”), oraciones de relativo (“*quem ille testamento heredem reliquerat et nomen suum ferre iusserat*”) y de falso relativo (“*Qui profecti contra Antonium tres duces vicerunt eum*”) completivas (“*Evenit tamen ut victores consules ambo morerentur*”), etc.

Analizar este tipo de oraciones teniendo en cuenta la representación de la situación que describen puede facilitar la comprensión de su significado y, por tanto, ayudar a los alumnos a traducir. Por ejemplo, se ve que los participios de perfecto pasivo presentan una situación anterior a la expresada por la oración principal mientras que los de presente activo informan de algo simultáneo a la principal, tienen claro cuál es el antecedente de las oraciones de relativo.

Además, se pueden explicar conceptos del sistema político de la época, como pueden ser *partium Caesaris*, *senatus*, *consules*, estableciendo comparaciones con los partidos políticos de hoy en día, el Senado y los ministros actuales. El entender la vigencia de instituciones de la antigua Roma en la actualidad ayuda a valorar los conocimientos que aporta la asignatura de Latín, mientras que, como contrapartida, el estudio de los organismos de gobierno de entonces favorecen la comprensión de aspectos del mundo en el que viven los alumnos.

Por otra parte, la claridad y brevedad de la narración de esta obra pueden ayudar a los alumnos a entender los acontecimientos que se relatan. Eutropio no explica la historia de forma detallada, sino que se habla de los hechos más importantes, lo que es muy útil para el nivel de secundaria.

Metodología y conclusiones

La innovación docente es importante porque la enseñanza tiene que estar adaptada a los alumnos y, por lo tanto, a su momento. Puesto que nuestro mundo cambia

constantemente, y sobre todo ahora, gracias a las nuevas tecnologías, es necesario que también lo haga la docencia. Un trabajo como este permite reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para, adaptándolos a la actualidad, mejorarlos. El cine, que ahora puede llegar a todo el mundo y que además nos presenta una visión de la Antigüedad acorde con la época en la que fueron realizadas las películas y series, nos ofrece grandes posibilidades, que se han intentado explotar en este trabajo, para mejorar algunos aspectos de la enseñanza del latín.

Respecto a la metodología empleada, dentro del nivel fijado, tras haber visualizado las películas y series y haber estudiado los textos que hablan de la época de Augusto, se establecieron las coincidencias entre ellos. Se seleccionaron los elementos relacionados con los conocimientos que se deben adquirir en la etapa de secundaria. A partir del paralelismo entre texto e imagen se explicó cómo éstos podían contribuir a facilitar el aprendizaje por parte de los alumnos de dichos conocimientos. Para ello se tuvieron en cuenta los aspectos relativos a la motivación, la valoración de las fuentes como forma de conocer, además de la literatura, los hechos históricos y culturales, además la adecuación de textos y conceptos al nivel.

Como autocrítica hay que señalar que posiblemente hubiera ampliado el alcance del trabajo haber hablado más sobre la paz instaurada por Augusto y de las obras públicas que llevó a cabo en Roma (Templo de Marte, el Foro, el Arco, etc.), así como de su valor propagandístico y sus paralelos en la actualidad. Por otra parte, debido a su importancia como fuente para las películas y series, se han incluido algunos textos que suponen demasiada dificultad para la etapa de secundaria, en la que se centra prioritariamente este trabajo. A pesar de que en él se deja claro que los textos se pueden emplear de distintas maneras (en bilingüe, con traducción, eligiendo sólo determinadas frases, etc.), el que no sean los textos que pueden traducir en este nivel puede suponer un obstáculo (aunque salvable) para la comprensión de los conceptos que se pretenden transmitir.

Se ha llegado a la conclusión de que mediante el material audiovisual se puede mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de latín en diferentes ámbitos. Dejando de lado cuestiones de motivación como el que los alumnos vean el tema más atractivo y accesible, el ver representados hechos históricos y culturales mejora la adquisición de los conocimientos, sobre todo teniendo en cuenta que es a través de los

medios audiovisuales como están acostumbrados los alumnos a obtener la información. Se han estudiado las mejores formas para, a partir de la presencia de los textos en las escenas correspondientes, favorecer la comprensión de éstos. Además, se ha visto que para la enseñanza de un bloque para el que puede parecer que el cine no aporta mucho, como es la literatura, es muy útil ver representados, además de a los autores fundamentales, el contexto y las circunstancias que influyeron en la creación de su obra.

Personalmente, considero que mi visión sobre el personaje y sus familiares, las obras, la época y problemática histórica ha quedado muy enriquecida con la realización del trabajo.

ANEXO 3.

ALEJANDRO MAGNO: UN HÉROE CON PIES DE BARRO

Guillermo Aprile

guillermo.aprile@usal.es

I) Introducción: objetivos y metodología de trabajo

La finalidad inmediata de este proyecto de Innovación Docente era proponer estrategias para el uso del cine “de romanos”, clásico en general, o *peplum*, en la didáctica de la Filología y Cultura Clásicas; en especial, la Latina.

Nuestra participación se centró en un personaje histórico concreto, Alejandro Magno, quizá una de las figuras más destacadas de la Antigüedad, pero, sobre todo, de gran proyección histórica y literaria en todos los tiempos. La elección de esta temática fue motivada principalmente por nuestro conocimiento de las fuentes para la historia del gran macedonio, puesto que dedicamos nuestro trabajo de fin de Máster (TFM) —y actualmente escribimos nuestra tesis de doctorado— a una de estas fuentes: el historiador Quinto Curcio Rufo. En segundo lugar, consideramos que las dos películas con las que hemos trabajado, *Alexander the Great* (1956, dirigida por Robert Rossen) y *Alexander* (2004, dirigida por Oliver Stone) no sólo son especialmente fieles a las fuentes antiguas (más allá de algunas libertades tomadas en *pro* de la agilidad narrativa) sobre Alejandro, sino que demuestran, además, un buen conocimiento de los textos clásicos por parte de sus guionistas.

Por todo ello, pensamos que estos dos films son un excelente complemento para la didáctica de los estudios clásicos. Lo son para la historia antigua, no sólo para el período de la vida de Alejandro, sino para otros momentos y espacios geográficos de la época clásica y posclásica: la Grecia del siglo IV a.C., el imperio persa aqueménida en distintas etapas de su existencia, el mundo griego helenístico e incluso el imperio romano hasta los inicios del Principado. También serán de utilidad en la enseñanza de la Cultura Clásica: se tratan aquí múltiples aspectos de la vida del hombre grecorromano: religión, educación, gobierno, derecho, costumbres, vestimenta, ordenación militar, vida familiar etc. Por último, podrán ayudar en la enseñanza de las lenguas (latina y griega), especialmente en relación con numerosos términos y datos de *realia*, o de uso específico. Considerando la temática elegida —que no suele ofrecerse con amplio detalle en los niveles de educación secundaria—, tuvimos en mente su posible utilización en los primeros años de la enseñanza universitaria;

no obstante ello, también podrá ser de provecho para la docencia de Cultura Clásica en la Educación Secundaria Obligatoria y de Latín y/o Griego en Bachillerato; y en un nivel superior, en la asignatura de Historia y Civilización griega y latina (4ª Filología Clásica); y en los inicios de la investigación en el máster.

La metodología empleada fue la siguiente. En primer lugar, dado que las posibilidades que ofrecía un estudio de este tipo eran muy extensas, delimitamos tres grandes temas en los que nos centraríamos: la infancia, educación y formación de Alejandro Magno (a); su modo de actuar en el campo de batalla (b); y su relación con los persas y otros “bárbaros” (c). Seleccionamos estos tres temas tanto por su especial interés como por la cantidad de posibilidades que ofrecían para nuestros objetivos.

Una vez delimitados los bloques que debían tratarse, realizamos una segunda selección, en esta ocasión de algunas secuencias y escenas “temáticas”, a partir de las cuales se estructura el trabajo. Seleccionadas éstas, procedimos en primer lugar a cotejarlas con las fuentes clásicas para la historia de Alejandro Magno. Por “fuentes clásicas” entendemos las siguientes obras: el libro 17 de la *Biblioteca Histórica* de Diodoro Sículo, la *Historia de Alejandro Magno* del mencionado Quinto Curcio Rufo, la biografía incluida en las *Vidas Paralelas* de Plutarco, los libros 11 y 12 del *Epítome de la Historia Filípica* de Pompeyo Trogo de Marco Juniano Justino y la *Anábasis de Alejandro Magno* de Flavio Arriano; y de manera secundaria, el tratado *Sobre la fortuna o la virtud de Alejandro Magno* de Plutarco y algunos pasajes de los *Hechos y dichos memorables* de Valerio Máximo. Partiendo de la comparación con las fuentes concretas, ampliamos el estudio de una determinada escena o situación con pasajes de otras obras literarias de la Antigüedad con las que pudiéramos detectar paralelos, o que considerásemos que estuviesen estrechamente relacionadas con el tema estudiado, o que permitiesen aclarar un determinado asunto tratado.

Ilustraremos esta metodología con un ejemplo práctico.

En el apartado dedicado a la infancia de Alejandro, estudiamos las escenas de ambos films que muestran la educación del futuro rey por Aristóteles. Primero cotejamos el material filmico con los relatos de las fuentes sobre este momento de la vida del macedonio. Luego, analizamos cómo se ponía en escena la educación griega y remitimos a varios pasajes de la literatura antigua sobre el tema, a la vez que sugerimos estudios modernos que permitan ampliar el conocimiento sobre este aspecto. Algunas palabras pronunciadas por este Aristóteles ficticio (tanto el de Rossen como el de Stone) nos remitieron también a sus obras

filosóficas y a ciertos aspectos de su pensamiento. De este modo, dos simples escenas nos permitieron hablar no sólo de la biografía de Alejandro, sino también de múltiples aspectos de la cultura e historia de la antigüedad clásica. Es un buen resultado con gran economía de medios.

II) Índice temático del trabajo

1. INTRODUCCIÓN: ACERCAMIENTO AL HÉROE.

2. INFANCIA Y JUVENTUD DE ALEJANDRO: UN NIÑO PRECOZ.

2.1 Padres de Alejandro. Presagios de su nacimiento.

2.2 Educación por Aristóteles

2.3 Conflictos con Filipo, destierro y ascenso al trono.

3. ALEJANDRO, SOLDADO: EN EL CAMPO DE BATALLA

3.1 Alejandro como guerrero

3.2 La batalla del río Gránico

3.2.1 La lanza de Alejandro. Rituales de declaración de guerra.

3.1.2 Memnón y la estrategia persa. Descripción del combate.

3.3 La batalla de Gaugamela

3.3.1 Preparativos para el combate

3.3.2 Elementos comunes en el relato.

3.3.3. Las arengas de Alejandro

3.3.4 Darío y los símbolos de la realeza: el carro y la tiara.

4. ALEJANDRO Y LOS PERSAS: BÁRBARO HELENIZADO, HELENO BARBARIZADO.

4.1 El persa como bárbaro: tópicos e imágenes

4.2 Alejandro y el encuentro con la luxuria oriental

4.2.1. Las princesas persas

4.3 La espectacularidad del oriente

4.3.1. Entrada a Babilonia. La visión de sexualidad oriental.

4.3.2. Llegada a Persépolis. Destrucción y *hybris*.

4.4. La muerte de Darío

4.5. Alejandro, rey de Asia: la *proskinesis*, la *diadema*.

III) Fragmento del trabajo realizado

El fragmento elegido resume el planteamiento de nuestro trabajo. Partiendo de las imágenes que nos ofrece el cine, llegamos a los textos primarios (las fuentes históricas) que nos introducen a un determinado tema: aquí, se trata del carro y la tiara como símbolos de la realeza. A partir de allí, desarrollamos el motivo en sus múltiples aspectos, remitiendo constantemente a otros textos (históricos o literarios), o a otras imágenes, como en este caso, el mosaico pompeyano de Alejandro o una estatuilla persa.

3.3.4 Darío y los símbolos de la realeza: el carro y la tiara.

La representación del gran antagonista de la batalla, el rey Darío III, está perfectamente tipificada por lo que indican las fuentes, tanto literarias como artísticas. Los dos elementos

fundamentales en su caracterización física son los símbolos de su poder real. En este caso, se trata tanto del uso de la *diadema*, símbolo máximo de la monarquía, y el carro, en el que lo podemos ver montado durante todo el tiempo que duró el combate.



Estatuilla de oro de un carruaje persa aqueménida. Siglos V-IV a.C. (British Museum)

Casi desde el mismo momento de la invención de la rueda, el carro ha sido asociado a la divinidad: muchos dioses indoeuropeos eran representados bien montados sobre él, bien sus imágenes eran transportadas en uno de ellos (Molin 2001: 292). En

el caso de los persas, se convirtió en un emblema de la autoridad real. Era habitual que el rey se trasladara en lujosos carros; así mismo combatía en la batalla montado sobre él. Curcio — en un giro que explicita una vez más que su obra estaba destinada a un público romano—

hace mencionar esta costumbre al propio Darío, en el discurso que pronuncia antes de Gaugamela:

Ipsae non patrio more solum, sed etiam, ut conspici possim, curru vehor, nec recurso quo minus imitemini me, sive fortitudinis exemplum sive ignaviae fuero (4.14.25)

También Curcio, en su magnífica descripción de la procesión real ⁴ persa, ofrece una imagen más detallada del lujo de estos vehículos:

Hi currum regis anteibant, quo ipse eminens vehebatur. Utrumque currus latus deorum simulacra ex auro argentoque expressa decorabant; distinguebant intermitentes gemmae iugum, ex quo eminebant duo aurea simulacra cubitalia avorum [...] Inter haec aquilam auream pennas extendenti simili sacraverant. (3.3.16)

Es una descripción que coincide bastante con la imagen del carro real que ofrece Stone en su película. Pero los carros no eran sólo un emblema de poder para Darío: eran también su arma secreta. Como bien presentan ambos films, el ejército persa se sirvió de doscientos carros con guadañas en los ejes de las ruedas (*falcatae quadrigae*; ἄρματα δρεπανηφόρα) como recurso para atemorizar al enemigo (Curt. 4.9.5; Diod. 17.53.1-2). La espectacularidad de estos carruajes/armas los convierte en un elemento muy propicio para ser incluido en una escena bélica. No es de extrañar por ello que los directores se sirvan *in extenso* de ellos en el relato de la batalla de Gaugamela.

El otro símbolo de autoridad que distingue a Darío es su atuendo. Observamos de inmediato que su cabeza está cubierta por un curioso tocado que lo rodea. Se trata de la *tiara* persa, a la que las fuentes llaman también *cidaris* o κίταρις. Curcio ofrece una breve descripción de este peculiar atuendo:

Cidarim Persae vocabant regium capitis insigne; hoc caerulea fascia albo distincta circumibant (3.3.19)

Arriano menciona esta prenda en dos ocasiones (4.7.4; 6.29.3) dando a entender en el último de esos pasajes que llevar la tiara tocada hacia arriba era un distintivo exclusivo del rey. En el relato de Amiano Marcelino, historiador romano de origen griego del siglo IV d.C., encontramos más detalles sobre las funciones que podía cumplir esta prenda. En su relato, un tal Antonino visita al rey Sapor de Persia para instarlo a entrar en guerra con Roma. Cuando es conducido ante la presencia del rey, se le hace vestir un tocado de este tipo (Amiano lo llama *apix*), que según Amiano: “honra a aquellos que se sientan a la mesa del rey y permite a los hombres destacados entre los persas ofrecer su consejo y votar en las asambleas”:

[...] et apicis nobilitatus auctoritate, quo honore participantur mensae regales, et meritorum apud Persas ad suadendum, ferendasque sententias in contionibus ora panduntur [...] (18.5.6)

⁴ En el apartado 4 nos referiremos con más detalle a este fragmento.

Más adelante vuelve a referirse al atuendo de este Antonino, dándole ahora sí el nombre de *tiara* (18.8.5). También parece referirse a esta vestimenta Justino, cuando menciona a los reyes orientales que Alejandro recibió en Siria: curiosamente, utiliza aquí el término romano *infula*⁵:

Tunc in Syriam proficiscitur, ubi obuio cum infulis multos Orientis reges habuit (11.10.6)

La *tiara* podía vestirse en conjunto con la *diadema*, otro símbolo del poder real. De su posterior adopción por Alejandro nos referiremos en el apartado siguiente. Cabe aclarar que, explicando este acontecimiento, Plutarco (45.2) elogia que éste haya elegido no seguir la “bárbara y extraña” (βαρβαρικὴν καὶ ἀλλόκοτον) moda de vestir la *tiara*⁶. En las escenas del campamento persa en el film de Rossen, la noche previa a Gaugamela, se observa que Darío viste al mismo tiempo la *tiara* y la *diadema* en una combinación habitual entre los monarcas persas.



Además de las fuentes literarias, para comprender la iconografía del rey persa en estos films es necesario remitirse además a la que quizás sea una de las imágenes más conocidas del arte antiguo: el famoso “Mosaico de Alejandro” encontrado en una casa pompeyana, exhibido

actualmente en el Museo Arqueológico de Nápoles. Este mosaico, posiblemente copia de una pintura de época helenística, representa el momento culminante de una batalla entre Alejandro y Darío III. El macedonio viste una coraza con una cabeza de medusa; el persa lleva la *tiara*, viste lujosamente y está subido a su carro. No existe acuerdo entre los estudiosos sobre si representa la batalla de Gaugamela o la de Isos. Sin embargo, el dramatismo de la escena nos remite a un episodio de Gaugamela, al que se refieren las

5 *Infula* era el nombre que daban los romanos a la pieza de lana o tela con la que los sacerdotes de diferentes cultos rodeaban una parte de su cabeza. Véase Cicerón (Verr. 2.4.110) o Virgilio (Aen. 10.537-8). Las *infulae* eran utilizadas también por los suplicantes.

6 οὐ μὴν τὴν γε Μηδικὴν ἐκείνην προσήκατο παντάπασι βαρβαρικὴν καὶ ἀλλόκοτον οὔσαν, οὐδὲ ἀναξυρίδας οὐδὲ κἀνδυν οὐδὲ τιάραν ἔλαβεν

fuentes y del que tanto Rossen como (en mayor medida) Stone se han servido para dar un *climax* al relato de la batalla. En el fragor del combate, los dos reyes estuvieron muy próximos uno del otro: en un momento, Alejandro arrojó su jabalina contra Darío. Aunque erró el tiro, sí consiguió matar al conductor de su carro, lo que obligó al aterrorizado rey a tomar las riendas de su propio vehículo y, no mucho después, a emprender la huida⁷. El componente dramático de este episodio —como hemos dicho— permite a ambos films cerrar prácticamente el episodio de la batalla de Gaugamela, que garantiza el dominio de Asia para Alejandro.

4) Consideraciones finales.

Hemos visto las ventajas que presentan estos films para la didáctica de toda clase de temas relacionados con la filología clásica y la historia antigua. Debemos mencionar ahora algunas dificultades que pueden presentarse a la hora de encarar de manera práctica esta tarea, así como algunos aspectos de nuestra aportación que pueden mejorarse a tales efectos.

En primer lugar, los problemas que plantea el material. Hemos seleccionado para nuestro trabajo dos películas que, a pesar de su innegable valor “filológico” presentan no pocos defectos, filmicos y didácticos. Uno de estos es su duración: 135 minutos para la versión de Rossen, 175 minutos para la versión de Stone: no es fácil utilizarlas en una clase si se pretende con ellas hacer los comentarios pertinentes. Por otra parte, la calidad de las actuaciones es desigual; ambas fueron criticadas por las defectuosas *performances* de los actores que incorporan a sus protagonistas, aunque sí destacan algunos actores secundarios. Hay una notable falta, además, de escenas de acción —si bien en la versión de 2004 las logradas escenas bélicas logran rellenar este vacío—; y se prefiere en ambas el formato del *biopic*. Todo esto las vuelve muy poco atractivas para el público más joven, cuya atención resulta mucho más difícil de captar. No colabora tampoco el tono solemne, casi teatral con el que se desarrolla la película de Rossen, ni tampoco el sobreactuado “realismo” del film de Stone. Por ello, consideramos que el material, cuando esté dirigido a los estudiantes más jóvenes, deberá ser presentado con especial cuidado por el Profesor. Se procederá a

7 Seguimos el relato de Diodoro (17.60.2): καὶ τῶν βασιλέων ἐπ’ ἀλλήλους ἰεμένων ὁ μὲν Ἀλέξανδρος ἀκοντίσας ἐπὶ τὸν Δαρεῖον τοῦτον μὲν ἤμαρτεν, τοῦ δὲ παρεστῶτος ἡνιόχου τοῦ βασιλέως κατατυχὼν κατέβαλεν. Curcio (4.15.28) narra que el conductor del carro de Darío fue atravesado por una lanza, sin mencionar quién pudo haberla arrojado: *utique postquam auriga Darei, qui ante ipsum sedens equos regebat, hasta transfixus est.*

seleccionar unas pocas escenas significativas, de la menor duración posible. Esto, por supuesto, dificultará llegar a algunas conclusiones, o exponer procesos que hemos marcado en nuestro trabajo. Debemos decir, en este sentido, que consideramos nuestra investigación mucho más apropiada para su aplicación en cursos de nivel universitario o (si fuera necesario) de máster.

En segundo lugar, hemos orientado nuestro trabajo hacia aspectos más culturales e históricos que específicamente lingüísticos. Si bien, como hemos dicho, es posible utilizar nuestro trabajo para la enseñanza de algunos aspectos de *realia* o de vocabulario específico —el ejemplo que incluimos en esta memoria sobre los carruajes persas es una prueba de ello—, somos conscientes que la orientación tiene más aplicación en el ámbito de la cultura clásica y de la historia antigua que a la enseñanza del griego o del latín, salvo si el nivel de los alumnos es alto y son capaces de manejar el texto original con una cierta fluidez. Entonces sí se pueden plantear incluso problemas de investigación léxica o relaciones inter e intratextuales.

En tercer lugar, la bibliografía dedicada a muchos de los temas que hemos tratado aquí es muy extensa, lo cual ha impedido profundizar ciertos temas que deberían ser tratados con más detalle. Nos hemos limitado a sugerir posibles campos de trabajo, o temas a desarrollar, tomando apenas como punto de partida estas dos películas. Por ello, en las notas sugerimos bibliografía para que el docente pueda ampliar los temas que le resulten de mayor interés.

Una vez hechas estas salvedades críticas, consideramos que el docente podrá sacar el máximo provecho de nuestro trabajo para su uso en la didáctica.

Personalmente, consideramos este trabajo una gratificante experiencia de investigación aplicada a la docencia, en especial por la riqueza de los contenidos y las múltiples posibilidades que ofrece para su utilización práctica. Somos conscientes de que sólo hemos desarrollado una pequeña parte de los muchos elementos de interés para los estudios clásicos que presentan estos dos films: es nuestra intención aprovechar todo su potencial. Para esto último, nos proponemos continuar con nuestro trabajo, con la intención también de avanzar hacia su aplicación práctica en la docencia.

ANEXO 4.

LOS SÍMBOLOS DEL PODER

Isaac Pérez Hernández
darkflame.philologist@gmail.com

La particular forma de entender lo público, lo sagrado y lo político en la antigua Roma está muy ligado con las representaciones iconográficas y su uso simbólico. Creemos que este es uno de los campos donde se puede entender la idiosincrasia propia de la civilización romana, y que es importante para que personas de educación básica y el gran público escapen de tópicos como el de considerar lo romano una copia de lo griego.

La pervivencia de estos símbolos a lo largo de los siglos y su presencia en todo tipo de lugares y objetos, hoy en día sólo se pueden entender de manera correcta si entendemos la función que tenían en la antigüedad.

Por estos motivos, hemos creído necesario incluir en el presente estudio un capítulo sobre las representaciones simbólicas del poder y sus usos. Y aunque los comentarios que ofrecemos arrojan, a partir de los textos antiguos, luz sobre el empleo de esos símbolos en representaciones audiovisuales como películas y series, bien podría usarse para entender la presencia de estos mismo iconos en lugares públicos, monedas, insignias, etc, que aún hoy emplean comunidades y estados.

Índice

1. Introducción general

2. El triunfo

2.1 Introducción

2.2 Condiciones

2.3 El desfile

2.3.1 Recorrido

2.3.2 Preparación de la ciudad

2.3.3 Música

2.4 Botín

2.4.1 Los cautivos

2.5 El carro del general

2.5.1 Los lictores

- 2.5.2 Los caballos
- 2.5.3 La vestimenta
- 2.5.4 El cetro
- 2.5.5 “Recuerda que eres hombre”
- 2.5.6 Los hijos del general

- 2.6 La tropa
- 2.7 Ascensión al templo de Júpiter
- 2.8 El triunfo imperial

3. El águila

- 3.1 Introducción
- 3.2 Origen
- 3.3 El símbolo
 - 3.3.1 Símbolo de Júpiter
 - 3.3.2 Señal de buen augurio
 - 3.3.3 Señal de identidad
- 3.4 El culto al águila
 - 3.4.1 Pérdida y recuperación
- 3.5 Pervivencia

4. Los lictores

- 4.1 Introducción
 - 4.1.1 Origen
- 4.2 Apariencia
 - 4.2.1 Vestimenta
 - 4.2.2 *Fasces*
 - 4.2.3 Situación
- 4.3 Funciones
 - 4.3.1 Abrir paso
 - 4.3.2 Acompañar
 - 4.3.3 Cumplir órdenes
- 4.4 Número de lictores
- 4.5 Usos del símbolo
- 4.6 Pervivencia

Metodología

Para la realización del estudio, se ha procedido a la elaboración a partir de la bibliografía consultada de un guión sobre el que se cimentaran los conocimientos que se iban a exponer centrándose en material de índole didáctica y divulgativa.

En segunda instancia, se ha procedido a la búsqueda de pasajes que soportaran el material expuesto entre el conjunto de la literatura clásica, dándole prioridad a los historiadores latinos; y que pudieran, junto con los temas tratados, ilustrar el estudio de la historia y civilización romanas y la lengua y literatura latinas.

Por último se ha procedido al visionado de una selección de películas, series y otro medios donde se pudiera observar la versión y utilización del material trabajado, con el fin de fomentar su estudio y divulgación, así como versificar y favorecer su docencia.

Una vez realizado este trabajo previo, se ha redactado un documento siguiendo el guión original que mantiene el siguiente esquema:

1. Exposición teórica de cada una de las partes.
2. Fragmento de un texto antiguo donde se observe lo tratado en cada sección.
3. Comentario de la cuestión en referencia al uso que los medios filmicos estudiados han hecho de cada tema.

Creemos que puede ser ilustrativo del presente estudio este fragmento sobre el análisis del águila, uno de los iconos más característicos de la antigua Roma y, al mismo tiempo, uno de los más visiblemente empleados por todo tipo de realidades posteriores. En este fragmento, además, se explica la razón de la recuperación de un águila perdida: argumento de dos producciones filmicas recientes (HBO *Roma*. Capítulo 1; *La legión del águila*). La única forma de lavar la mancha que supone su pérdida o robo en el honor militar romano es recuperar el estandarte. Es una práctica incluso más antigua que la adopción del águila por Mario, si hemos de interpretar en esa dirección el siguiente pasaje de Livio, y no como una reconstrucción del pasado usando los términos militares de su época:

Dato deinde signo ex equo desilit et proximum signiferum manu arreptum secum in hostem rapit 'infer, miles' clamitans, 'signum.' Quod ubi uidere, ipsum Camillum, iam ad munera corporis senecta inualidum, uadentem in hostes, procurrunt pariter omnes clamore sublato 'sequere imperatorem' pro se quisque clamantes. Emissum etiam signum Camilli iussu in hostium aciem

ferunt idque ut repeteretur concitatos antesignanos; ibi primum pulsum Antiatem, terroremque non in primam tantum aciem sed etiam ad subsidiarios perlatum. (Liv. 6. 8)

En el texto, el dictador Marco Furio Camilo insta a sus hombres a la batalla lanzando una insignia sobre las filas enemigas; esto nos recuerda el siguiente pasaje de César:

Quod ubi Caesar animadvertit, naves longas, quarum et species erat barbaris inusitatio et motus ad usum expeditior, paulum removeri ab onerariis navibus et remis incitari et ad latus apertum hostium constitui atque inde fundis, sagittis, tormentis hostes propelli ac submoveri iussit; quae res magno usui nostris fuit. Nam et navium figura et remorum motu et inusitato genere tormentorum permoti barbari constiterunt ac paulum modo pedem rettulerunt. Atque nostris militibus cunctantibus, maxime propter altitudinem maris, qui X legionis aquilam gerebat, obtestatus deos, ut ea res legioni feliciter eveniret, 'desilite', inquit, 'milites, nisi vultis aquilam hostibus prodere; ego certe meum rei publicae atque imperatori officium praestitero.' Hoc cum voce magna dixisset, se ex navi proiecit atque in hostes aquilam ferre coepit. Tum nostri cohortati inter se, ne tantum dedecus admitteretur, universi ex navi desiluerunt. Hos item ex proximis primi navibus cum conspexissent, subsecuti hostibus adpropinquaverunt. (Caes. B.G. 4. 25.

La recuperación del estandarte es un acto de contrición obligado para restaurar el honor de la legión. Así lo vemos en *La legión del águila* donde el protagonista tiene que recuperar el estandarte para recobrar el honor de su padre, encargado de proteger el águila, que los enemigos mantienen oculta en una gruta y sólo sacan en determinados momentos porque es para ellos como una reliquia. También es uno de los temas con los que se abre la serie *Roma* (capítulo 1), puesto que los soldados protagonistas- Lucio Voreno y Tito Pulo- tienen que recuperar el águila de César que ha sido robada. Pero aquí la historia tiene un trasfondo político de corte muy sutil y acerado...

Valoración personal

Los objetivos de didáctica histórica y cultural, así como a nivel divulgativo (para un público ya no escolar), han sido satisfactoriamente cumplidos.

El aporte del presente estudio puede suponer un empuje a la hora de acercar el mundo romano a alumnos de enseñanza básica y al público general, incentivando su curiosidad y gusto por las maneras antiguas mediante series, películas, videojuegos, ect, garantizando una relación de todo lo que se puede observar en esos medios con los datos que transmiten las fuentes. Así mismo puede ofrecer una guía de apoyo textual en cuanto a temas de *realia* para

alumnos de distintos grados de historia o filología clásica y un punto de consulta para el público general interesado en estos temas.

Consideramos que en materia de didáctica lingüística aún se puede ir más allá, puesto que la selección final de textos, que se ha realizado, responde a la exposición de los temas, por lo que ha terminado por ser muy variada. Presentamos una serie de textos donde se mezclan gran variedad de autores y géneros que pueden servir de apoyo en el estudio de la lengua, pero no presentan un método claro para ello.

En definitiva: podría ampliarse y precisarse más la selección de textos, dándole un orden definido de acuerdo con el propósito requerido, y proporcionando adiciones, para que se pudiera lograr una colección textual más acorde con los pasos necesarios para la enseñanza de los rudimentos gramaticales primero, los usos sintáctico-morfológicos y literarios después. Pero eso escapa, por el momento, a la labor requerida. Iremos a ello, si es posible, en otro Proyecto

En cuanto a la materia tratada, se ha conseguido ilustrar de forma satisfactoria con el apoyo de las fuentes y del empleo de los medios audiovisuales. Bajo nuestro punto de vista, no obstante, hay aún mucha labor que realizar en esta dirección. Por citar un ejemplo: los usos que guionistas y directores hacen de símbolos antiguos, donde convendría esclarecer si responden a testimonios constatables en las fuentes o a la mera tradición o creencia.

Personalmente, el presente estudio, ha servido para afianzar nuestros conocimientos sobre el uso simbólico en la Roma antigua, la enorme repercusión que esa simbología ha tenido a lo largo de la historia y sigue teniendo hoy; para comprender cómo funciona la versión audiovisual de un tema histórico, donde se tiene que conjugar lo que transmiten las fuentes con el espectáculo que se pretende ofrecer al público. También, y con especial afecto personal, la oportunidad de emplear los conocimientos y métodos adquiridos durante nuestra formación, para intentar ofrecer un texto que sirva tanto a la comunidad educativa, como a la sociedad.

ANEXO 5.

ÉPICA, HISTORIA, SÁTIRA... ESCIPIÓN EL AFRICANO, UN HÉROE CANSADO...

Isabel Moreno Ferrero

ismo@usal.es

I. Una breve introducción: el personaje, y el objetivo del estudio

Una de las principales figuras de la política y la historia de Roma es, sin duda, el vencedor de Aníbal en el 212 a. C.: Publio Cornelio Escipión el Africano (I), abuelo (por adopción) del Africano Segundo, famoso por arrasar Cartago en el 146 a.C., y destruir de Numancia poco después (133 a.C.). Su personalidad de primer orden lo es en parte gracias a la suerte, porque su vida y obra se recogen, en mayor medida que la de otros victoriosos generales, en la obra de Livio, cuyo *AVC* se detiene en las elecciones para los magistrados del año 166 a.C.), apenas después de la llegada a Roma de L. Emilio Paulo, vencedor en Pidna — y padre, precisamente de Escipión Emiliano; nieto, por adopción, como decíamos, de nuestro protagonista—, cuyo magnífico triunfo sobre Perseo cierra brillantemente la etapa imperialista. La obra de Livio, la mejor fuente que puede darse para conocer bien una imagen como la suya, nos brinda en esta ocasión los datos suficientes para que sobre ella pueda haberse realizado una original película, de reducido interés para el público en general y, sin embargo, de culto para los interesados en el mundo clásico y los analistas de la ideología política: de signo imperialista en apariencia, y, sin embargo, notablemente crítica en realidad. Un film divertido y satírico, pero profundamente amargo en el fondo, que ilustra de las miserias vulgares y diarias de los grandes mitos, de la ironía del triunfo y la caída de un ‘triunfador’, y, al tiempo, de la lamentable injusticia humana: la escena, maravillosa, desoladora e ilustrativa de la esclava, la única que de verdad ama al héroe que la ignora, que ni siquiera la ha ‘visto’ día tras día en su propia casa, es tan sencilla en su carácter elíptico — sólo se ve su imagen recostada en la columna y las gotas de sangre que caen al suelo tras el puñal—, como magnética en su valor ejemplificativo del amor verdadero no correspondido.

Nuestro propósito al elegir este film como base para el comentario en los niveles superiores de la enseñanza universitaria y el máster es utilizarlo para enseñar a los alumnos el profundo contraste que existe entre lo que se puede decir en una simple y vulgar aproximación al autor (T. Livio) —la que se puede advertir en una dura tarea de ‘traducción’ cuando aún hay que estudiar paradigmas y sintaxis—, y el valor historiográfico y literario que se observa cuando el texto se lee y analiza desde una perspectiva general, de relaciones

internas y conocimiento de estructuras y recursos, y con una finalidad investigadora, o, al menos, muy inquisitiva. Y por supuesto, su complemento y antítesis: el film ofrece una galería de figuras, situaciones y lugares que permiten, o exigen, una profunda exploración del mundo romano, y de la eternidad de sus problemas, planteamiento, incluso soluciones... Aunque no sean positivas. También, en el terreno del arte: el valor vivo que las ruinas de Italia (Tívoli, Paestum, Ostia y la propia Roma) ofrecen para enmarcar la vida diaria de la Antigüedad, y la recreación de la vida diaria y política que ayudan a configurar. Con ellas, que contribuyen sustancialmente a encuadrar el valor de la *actio* narrativa del historiador, se recrea mejor, distanciándose, y, a la vez, introduciéndose en ella, la *aeternitas* de una cultura de la que, cuando menos el mundo Mediterráneo, somos herederos.

2. La base histórico-literaria

Con un guión sacado de un literato como Livio, que, si bien como historiador puede encontrar reparos, como narrador retórico maneja como muy pocos la información —y la



P•CORNELIVS•P•F•L•N•SCIPIO•AFRICANVS MAIOR

capacidad de sugerencia, la variedad interna y externa del acontecer para dar diferencias y corporeidad distintiva a de esa eterna secuencia que son las guerras y peleas, los éxitos y fracasos, las rencillas y los rencores (soterrados a veces) entre las *gentes* importantes de Roma, con los juegos contrastivos que tanto ayudan a definir a los propios personajes—, el director lo ha tenido relativamente fácil. Lo cual no le quita mérito a él, ni a quien decidió realizar el film —

el productor fue Marcello Mastroiani, el propio protagonista, bastante afeado para asemejarlo a la época y a las imágenes conservadas—, coreado por sus amigos: el gran Vittorio Gasmann, la bella (siempre enfadada en la película) Silvana Mangano; y con su propio hermano, Ruggiero Mastroiani, en el papel de Lucio Cornelio Escipión, su hermano en la ficción: el amigo de lo ajeno y secundario de lujo en la política romana del momento, motor de la trama de la acusación contra el héroe. ‘Nadie’ en el fondo —como Ulises: *Oudeis*—, si se le compara con su hermano mayor.

Lo cierto es que Livio plantea la aparición de su héroe, y su desaparición en un verdadero juego antitético perfectamente incorporado en la escenografía fílmica en dos escenas sustanciales de su relato: al principio de su aparición en política y en el juicio del que

parte la película

a) Escipión había sido elegido (*AVC* 26,18-9) tras la muerte de su padre y su tío en Hispania como cónsul cuando él sólo aspiraba a la edilidad, en un alarde de decisión e ilusión de la asamblea (... *fauor plus... ratio*, 26,18,11: una terminología política frente a la de la reflexión filosófica), dejando a continuación bien claro el valor de la divinidad que lo protege (Turi Ferro incorpora al Júpiter con el que dialoga desde la roca y al que acompaña la Loba), y a la que en el texto utiliza y, casi, manipula...

- 26.18.10: *nonne fauor plus ualuisset quam ratio. 11 aetatis maxime paenitebat*
- 26.19.4: *4 pleraque apud multitudinem aut per nocturnas uisa species aut uelut diuinitus mente monita agens, siue et ipse capti quadam superstitione animi, siue ut imperia consiliaque uelut sorte oraculi missa sine cunctatione exsequerentur. 5 ad hoc iam inde ab initio praeparans animos, ex quo togam uirilem sumpsit nullo die prius ullam publicam priuatamque rem egit quam in Capitolium iret ingressusque aedem consideret et plerumque solus in secreto ibi tempus tereret.*

b) Luego, el film recoge, exactamente igual que advierte el texto —que, a su vez bascula sobre aquél anterior—, que en el día del debate sobre su hipotético robo de los 500 talentos de Antíoco III el Grande, él adujo su deseo, y casi la obligación que los demás tenían, de subir con él al Capitolio a dar gracias y reverenciar a Júpiter Óptimo Máximo por el éxito de Zama logrado en ese aniversario:

facto 'hoc' inquit 'die, tribuni plebis uosque, Quirites, cum Hannibale et Carthaginiensibus signis collatis in Africa bene ac feliciter pugnaui. 8 itaque, cum hodie litibus et iurgiis supersederi aequum sit, ego hinc extemplo in Capitolium ad Iouem optimum maximum Iunonemque et Mineruam ceterosque deos, qui Capitolio atque arci praesident, salutandos ibo, 9 hisque gratias agam, quod mihi et hoc ipso die et saepe alias egregie gerendae rei publicae mentem facultatemque dederunt (38.51.7-9)



Entrada de la tumba de los Escipiones

La escena recoge justamente este pasaje, después de la entrada, burlescamente triunfal, del personaje en la asamblea y tras su pregunta: *Oggi che giorno è?*

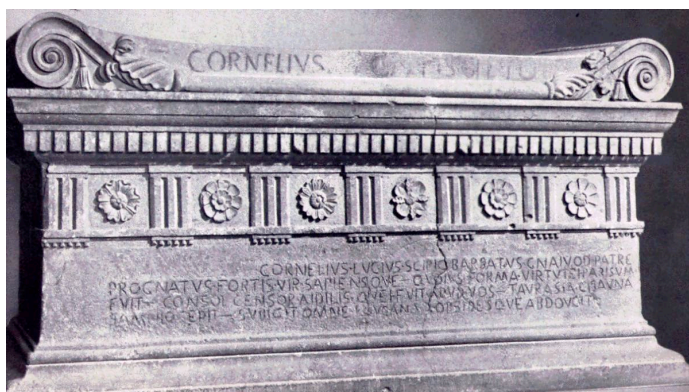
Escena que concluirá con Catón

solo y abandonado por todos incorporando perfectamente el texto latino:

simul se uniuersa contio auertit et secuta Scipionem est, adeo ut postremo scribae uiatoresque tribunos relinquerent, nec cum iis praeter seruilem comitatum et praeconem qui reum ex Rostris citabat, quisquam esset (38.51.12-3)

3. El planteamiento filmico

La realización escénica basada en la economía de medios, la ironía y el sarcasmo, y apoyada en los valores estéticos de las ruinas —tras esa escena coral de Escipión, Catón y el Senado, la acción, con Masinisa y Lucio se traslada a Tívoli, a la fuente del Cánope y al largo muro de ladrillo (espléndida muestra de la habilidad romana en su manejo y construcción)—, se concentra en el juego de actores y figuras siempre contrastados: unos ya envejecidos —Escipión, como decíamos; un Masinisa (W. Strood), que desnudo ya en la casa de Escipión, no es el salvaje Númidia que grita y aterroriza a los senadores, cabalgando al frente de sus hombres, sino alguien que peina canas y se muestra angustiado todavía por el error que



cometió con Sofonisba; un anciano Júpiter, muy escéptico; una madre muy mayor (la de Catón), que sólo sabe repetirle que debe buscar una joven esposa...—. Otros jóvenes: alguno necio (como Lucio, o el mensajero Escribonio; el ‘crío’ Escipión Emiliano; y la insufrible

Cornelia, atontada ante el bello Sempronio...): y otros, como Licia, trágicos...

Aplicar las referencias de cada uno en el texto y ver la dialéctica entre todos los actores y su valor representativo, hasta acabar con la salida de Escipión al destierro (*silentium deinde de Africano fuit*, 38.53.7), es un perfecto ejercicio de análisis histórico; y viceversa: ver el texto para recrearse en su plasmación un ejemplo de comprensión filológica, y análisis literario. Tras su marcha de Roma —“ingrata ciudad, no tendrás mis huesos”, subido en un viejo y destartado *plaustrum*, en una noche oscura, deja en el aire las palabras con las que Livio cierra su vida antes de pasar a su *laudatio*—que luego el guionista utilizará para el último discurso de Escipión (§§ 11ss), laureado con su vieja y deslucida corona de oro:

uitam Literni egit sine desiderio urbis; morientem rure eo ipso loco sepeliri se iussisse ferunt monumentumque ibi aedificari, ne *funus sibi in ingrata patria fieret* (§ 8).

morte Africani creuere inimicorum animi, quorum princeps fuit M. Porcius Cato, qui uiuo quoque eo adlatrare magnitudinem eius solitus erat (38.54.1)

Los datos de *realia* (desde el sistema de postas y mensajería militar; las *phalerae* de

Masinisa; los *signae* de Sempronio Graco; el casco de Escipión, que lleva Cornelia,...), a los de la vida cotidiana, las razones políticas de fondo —ese contraste de la relación entre los dos principales líderes políticos, odio público / entendimiento perfecto en privado—, históricas y eternas a la vez; la mezquindad y falta de carácter de los senadores, que sólo quieren irse a dormir...; el egoísta y frustrado Lucio, tan moderno con su pendiente en la oreja; la cansada e intolerante Emilia, aburrida incluso de que Escipión ni siquiera la haya traicionado nunca, dando así diversión a su vida...; los jóvenes estadistas emergentes (el muy ‘guapo’ Sempronio); o el divorcio y sus razones, en la antigüedad u hoy,...; todo ello permiten buscar en el texto original la raíz del guión perfectamente ejecutado por L. Manni.

4. La *utilitas*...

Cornelia se casaría años después con ese bello joven montado a caballo que aparece en el horizonte de su vida mientras sentada con Escipión Emiliano en su finca rural, procura escapar del acoso infantil de éste; de sus doce hijos, solo sobrevivirán tres y dos de ellos serán asesinados, mientras su hermana probablemente acabará con su propio marido, el mismo Escipión Emiliano... Júpiter desgrana la historia del futuro al pobre Escipión que no consigue asimilar la tragedia de la verdad...

Para los alumnos entender a través de cada uno de estos elementos el fondo ‘real’ de la historia de Roma, y la capacidad retórica del paduano (T. Livio) será el mejor y más útil procedimiento de aprendizaje: motivado, simplificado y, sin duda, eterno. Lo que se ve con estas premisas analíticas no se olvida ; aunque sea a través de Catón como se aclara perfectamente la idea: “Mejor, Escipión? No. Peor, en absoluto. Igual...”.

Es, desde otro punto de vista, lo que algunos murmuran en ese juicio final al que el héroe se está enfrentando: *neminem unum ciuem tantum eminere debere, ut legibus interrogari non possit...* (38.50.8).

Nadie debe estar por encima de las leyes, evidentemente. Pero lo que se preconiza en el fondo es el triunfo de la mediocridad, para que la República siga viva... Detrás vendrá Augusto...